

アクティブ・ラーニングの可能性

著者	佐藤 郁
著者別名	Kaoru SATO
雑誌名	国際地域学研究
巻	24
ページ	25-39
URL	http://doi.org/10.34428/00012392



アクティブ・ラーニングの可能性

佐藤 郁

はじめに

（アクティブ・ラーニングとは）教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）（平成24年8月28日）用語集より¹⁾

アクティブ・ラーニング（AL）ということばを教育界で頻繁に耳にするようになったのは上記の答申が2012年に公表されて以降のことではないだろうか。翌2013年に実施されたベネッセ教育総合研究所によるアンケート調査では実に7割を超える大学が学生の学力低下を問題にしていた²⁾。もともと大学では小学校～高校で一般的な1クラス30～40人程度の人数で実施される授業は多くなく、大教室で数百人が一堂に会して講義を受講することも珍しくない。教員はもちろんマイクを使用し、黒板の文字は教室後方の学生には見えにくいいため、かなり大きな文字で板書することとなる。このような形式の授業は教員から学生への一方的な知識注入型の授業であり、受講者の理解度や満足度は教員の話術、話力に負うところが大きい。大学に一般的なこのような一方向型の講義スタイルが大学生の学力低下の一因と見なされ、大学での講義にALを導入する動きが増えてきたのも同時期のことである。

筆者が学部生時代（1980年代）に履修したある科目では、教授はぼそぼそとした口調で話を進めるため講義にメリハリがなく、聞き続けるのに忍耐力を要した。しかし、我慢して聞き続けていると案外いいことを話しているのがわかり、教室前方に席をとって集中して聴くようにしたところ、授業への理解と関心が高まったという経験がある。受講者数は150名ぐらいであったろうか。満席であれば300名ぐらい収容可能なサイズの教室であったと記憶している。教授はテキストに沿って一方的に講義を進めるだけで、学生に問いかけることはなかった。ひと昔前ならこのような大学教員は珍しい存在ではなかったであろう。大学教員は秀でた研究業績があったとしても、必ずしも全

員が授業法や教育法について研修や訓練を受けたことがあるわけではなく、いわゆる授業下手な教員も少なくない。しかし教員に対する評価活動が一般化し、SNSの普及にともない教員の公人化は度合いを増した。そのように外的圧力が高まる一方で、大学教員の教育の質は著しい向上を遂げる気配がない。これは大学教員の採用条件としてそのようなものを求めていることにも一因がある。研究業績とともに教育業績が求められたとしても、教育業績とは「日本の大学での教育経験を有していること」つまり、授業を担当した経験があることにすぎないのである。小学校～高校で教職に就くには原則として教員免許が必要であるが、大学では一部の資格取得関連科目を除き、授業担当に免許は必要ないのである。大学はいま教員に対して、学生が能動的な学びができるようAL方式の授業を導入するよう奨励しているが、教育や授業法の訓練を受けないまま教員になった者が急にALに取り組み成功させるのは困難である。大学は教員に対して教育法、授業法の研修機会を十分提供し、サポート体制を充実させることが急務である。さらに、渡部（2020）が指摘するように、教室でALが成立するには教師と生徒双方の主体的条件を整える必要がある。このような状況をふまえ、本稿ではアクティブ・ラーニングの基本概念を確認のうえ、大学におけるAL実施上の問題点、課題、そして可能性を検証する。

1. アクティブ・ラーニングとは

(Active learning is) “a method of learning in which students are actively or experientially involved in the learning process and where there are different levels of active learning, depending on student involvement.” (Bonwell & Eison 1991)

(アクティブ・ラーニングとは「生徒が積極的あるいは体験的に学習のプロセスに関わる学習の一手法であり、生徒の関りによってさまざまなレベルのアクティブ・ラーニングが存在する。」)³⁾

まず初めにALの定義を確認しておきたい。ALは古くは19～20世紀アメリカの哲学者ジョン・デューイが提唱した経験学習法に源流をたどることができる。これはその後、学校教育の場だけでなく企業や地域コミュニティでの研修、ワークショップなどでも用いられることとなるProblem-Based Learning（問題解決型学習）に大きな影響を与えたものである。active learningの置き換え語としてはlearning through play, technology-based learning, activity-based learning, group work, project method等があるが、共通しているのはpassive learning（受動的学び）の対義語としてとらえられる学習者主体の学び方を示すものであるという点である。つまり、教員による一方向型授業でも学習者は脳に刺激を受けるが、クラスメートとの対話や協働（協同）により、脳はいっそう活性化され、自分一人では気づくことがなかった考え方に会ったり、一人では難しいと思われる成果を得られる可能性が高まるということである。

なお「アクティブ・ラーニング」という表現は、日本では2017年度（平成29年度）小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料「新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－」において「主体的・対話的で深い学び」という語に置き換えられ現在に至っているが、現在もなお併記のケースが多く、一般的には「アクティブ・

ラーニング」という語が使われている⁴⁾。また平成 27 年の文部科学省「教育課程企画特別部会 論点整理」では「課題の発見・解決に向けた主体的・協同的な学び」という表現も用いられている⁵⁾。

一方向型授業を主流として進んできた日本の学校における授業は、しばしば「詰め込み式」「暗記型」のため自ら考える力が育たないと批判されてきた。戦後に著しい復興をとげ高度成長社会へと突き進んだ日本では多くの企業戦士が必要とされ、大学教育は大衆化した。大量の受験者を短時間で評価するには客観式問題を出題するのが効率的である。客観式問題で高得点を収めるには暗記学習が最も効果的と考えられたため、受験を控える中学校、高校では、いかに多くの知識を詰め込むかに重点が置かれ、じっくり時間をかけて考える力を育てることや協働活動は後回しにされた。そして、厳しい受験戦争をくぐり抜けて入った大学の生活は企業戦士になるまでのつかの間の自由な時間ととらえられ、「学力低下」と嘆かれる学生を多く生むこととなってしまった。また、日本の学校教育において教師は敬語を使って話す対象、礼儀正しく敬う存在であって、欧米に比べ「対等感」は低い。教師の言ったことに反論することは失礼なことだと考える思想が根底にあるからである。日本では「人の言うことは最後まで聞く」や「当てられてから発言する」は授業受講時のマナーとして教えられてきたものである。このような場においては思ったことをすぐに質問しようとしてもその機会を得るまでに時間がかかるし、間違ったことを言ったら恥ずかしいという日本人特有の意識が発言の意欲を低下させてしまう。対照的に、個人主義を基本としたとて教師であっても誤ったことを言ったらそれを指摘する、批判することが正義だと考える欧米社会では、教師と生徒は学びの場にあっても対等な存在と考える。欧米では日本人生徒の「質問するのが恥ずかしい」という考え方がしばしば理解されない所以である。

このような日本の学校教育の場において、主体的で対話的な学びの方法を導入することにはさまざまな障壁がある。まず第一に詰め込み式教育と比較し、詰め込む知識量が少なくなってしまう。「知識量が少ない＝学力が低い」と考えるとしたら、AL を受け入れることには多くの者が抵抗するであろう。「客観式テストで高得点をとる＝学力が高い」とされてきた日本において AL 型授業が限定的なものであった理由はここにある。AL のいっそうの普及を促すには、真の学力とは何であるか、生徒や学生の学力をどのように評価すべきかをあらためて問い直す必要がある。

2. アクティブに学ぶことを妨げる要因

本章では学習者が「アクティブ」（主体的・対話的）に学習することを妨げる要因について、外的要因と内的要因とに分けて検証する。

(a) 受講者数（外的要因）

多すぎても少なすぎても学習者はアクティブになりにくい。大きな教室の後方に着席すれば学生と教員との距離は遠く、互いに親近感を感じるのは難しいであろう。物理的距離は心理的距離でもある。小規模サイズの教室であっても、好んで後方に座る学生は教員と距離を置きたがる、つまり「目立ちたくない、顔を覚えられたくない、当てられたくない」という心理から、後方に着席するのである。前方に座ると他の受講生の視線が気になるという理由もあると聞く。また、多すぎると大

勢のクラスメートの前で発言することに消極的になりがちである。500 人もの受講生がいる講義の場合、500 人の前で発言する勇気はなかなか持てないし、小教室ではすぐに口に出して言える質問も、大教室ではマイクが必要になる。教員やアシスタントによりマイクが運ばれてくることもあるが、授業の流れが一時ストップして他の受講生の集中力が途切れる原因となりかねない。昨今であれば多くの学生がその隙に携帯を見ることであろう。例えば 500 人受講の講義では受講者は自分自身を「500 分の 1 の存在」に過ぎないと感じ、本当は教員と対等な立場にあるという意識は欠如しているのではないか。一方、受講者数が少なすぎると個々の学習者へのプレッシャーが大きくなり、発言に慎重になる傾向がみられる。授業中に何度も発言を求められることとなり、十分な予習なしに出席することに躊躇するようになるかもしれない。日本人学習者は特に人前で失敗する（間違った解答を言う）ことを強く恐れる傾向がある。少人数授業の場合、ミスを恐れることなくリラックスして発言できる雰囲気づくりから始めなければならない。教員がこの雰囲気づくりに成功すると、学生は授業中の授業に関連した質問だけでなく、授業の前後に授業と関係のない雑談をして教員とコミュニケーションをとることに抵抗がなくなる。筆者の経験からいうと、難なく教員やクラスメートの顔や状況が確認できる 10~25 人程度が最適な人数ではないだろうか。発言をするためにわざわざ挙手をする必要もなく、相互の意思疎通が容易である。

(b) 教室の環境（外的要因）

広すぎても小さすぎても学習者は不快感や違和感を覚える。また、照明、空調、騒音（空調の音や他の受講者の私語のような教室内のもの、教室外から聞こえてくる話声、作業音等）、温度、湿度、椅子の座り心地、貧乏ゆすり等、何であれ学習への集中を妨げるものがあれば学習者はアクティブになることが難しくなる。固定式の椅子は国内の大学であれば日本人学生の平均的な体格に合わせた規格となっていると思われるが、体格のいい学生が何十分間も座り続けるには窮屈である。車椅子を使用する受講者のための机やスペースが設けられている教室は見かけることがあるが、体格の多様性への配慮は不十分である。

また固定式の机、椅子、黒板（ボード）設置の教室では AL の実施が難しい場合が多いため、最近では AL 用教室なるものも学校内に整備されるようになってきている（写真 1 参照）。例えば、キ



写真 1 AL 用教室例 コクヨ HP より

<https://www.kokuyo-furniture.co.jp/manabi/solution/activelearning.html>

ャスターがついて移動が容易な椅子と机、可動式の複数のボード等の設置により、グループごとの島を教室内に設けると、グループ活動がしやすくなる。受講者は各自の机を寄せ合い、お互いの顔を見ながらワークを進めることができる（写真2参照）。一方、AL用教室は従来の固定式机・椅子設置教室に比べ収容人数が少ないという難点がある。例えば、東洋大学白山キャンパス内に設置されているAL用教室においては学生1名あたりの教室面積は約 2.17m^2 であるが、500人規模の机・椅子固定式の大教室においては学生1名あたりの面積は約 0.83m^2 である⁶⁾（写真3参照）。つまりALを導入した講義の数を増やすには、(1) 現在よりも面積の大きい教室の数を増やす (2) 1クラスあたりの受講者数を抑えてクラス数を増やす、のいずれかもしくは両方が必要であることになり、それには校舎の増築や教員数の増加が必須となるのである。

溝上慎一氏は2017年度JACET国際大会の講演会において、固定式教室においてもALは実施可能であるが容易ではなく、また人数は100人を超えるとマネジメントが難しくなると述べていた⁷⁾。大人数の講義でグループ活動を成功させるには、受講者が毎回着席する座席を指定し、近くに座った学生どうしでグループを形成したうえで、メンバーが打ち解け合うような仕組みを設ける必要がある。固定式の椅子で後ろを向き続けるには身体的苦痛を伴う。また大学では異学年の学生と一緒に同一講義を受講することもあり、たまたま隣に座った未知の先輩や後輩といきなり活発に



写真2 AL用教室にて（筆写撮影）
グループごとに教師役の学生がミニレッスン用の教材を板書している。



写真3 大講義室（通常時 551 名収容、机・座席固定式）

<https://www.toyo.ac.jp/room/#/%E7%99%BD%E5%B1%B1%E3%82%AD%E3%83%A3%E3%83%B3%E3%83%91%E3%82%B9/8%E5%8F%B7%E9%A4%A8/%E5%9C%B0%E4%B8%8B1%E9%9A%8E/8B11>

ペアワークやグループワークを行うことは無理である。また500人受講の講義では6人のグループを作ったとしても80を超えるグループが形成される。そのすべてにグループワークの指示を正確に理解させ、雑談に脱線することなく活動を成功させるのは、きわめて困難と言わざるを得ない。

教員は全受講者に対して同じ教育を施す責任がある。いくつかのグループだけに助言を与えることは好ましくない。もし大人数の講義でALを導入するとしたら、教員の補助としてグループを周り活動の様子を把握し、必要に応じて助言を与えることのできるアシスタント（チューター）が複数必要である。学校がその予算措置を認め、教員がチューターを十分指導する時間があれば、大人数でのALも不可能ではないはずである。グループ数が多い場合のその他の弊害は成果発表の機会をすべてのグループに与えることが難しい点である。教室内で発表させるとしたら、1グループ5分としても400分以上かかってしまう。このような場合は全グループの成果をweb上に掲載し、優秀なグループのみ教室で実際に発表させるという方法も考えられよう。また、科目担当者である一名の教員が個々のグループにフィードバックを行うこともまた容易ではない。全体への講評や、特定少数のグループへのフィードバックは可能であるが、直接フィードバックを受けなかったグループや個人の受講者まで十分満足させることは難しいであろう。

30～40人学級を基本とする小学校～高校であれば、教員一名でもALは実施容易で、個々へのフィードバックも可能であろうが、AL活動に不慣れな生徒たちの場合はやはり補助者が加わることが望ましい。

(c) 授業進行（外的要因）

ALにはペアまたはグループでのディスカッション、ディベート、ワーク等があるが、これを成功させるには教員による用意周到な授業計画と準備が不可欠である。学校におけるALは学習者ひとりが自ら行うものではなく、教員のたてた学習計画のもとクラスメートとともに進めるものである。教員によるALの目的の明示、的確な指示と手順の徹底、活動量（ペア、グループワークに当てる時間と作業）と活動タイミングの慎重な事前設計が、成功のカギとなる。どの作業にどれくらいの時間を割り当てるか、成果をいつまでに出させるか（1コマ内で終わらせるか、複数回にまたがるか、など）の見積もりを誤ると、学生をせかして消化不良状態に陥らせたり、逆に時間をもてあましてだらけさせてしまうこととなりかねない。

小学校～高校では、科目の指導は科目の担当者が集まって单元ごとの指導方法を話し合っているのが一般的である。相互の授業見学やpeer reviewも大学でもそのようなteam teachingを実施している学校はあるが、「1科目＝一教員」制の完全独立型講義も多い。また、同じ名前の科目に複数のコースがありそれぞれ担当教員が異なる場合、科目名は同じでも使用するテキストや講義内容が違うことはめずらしくない。大学の教育は教員の研究に基づいて行われるものであり、「どのように教えるか」よりも「何を教えるか」に重きをおいてきたためであると推察する。大学においてAL導入を促進するには、「1科目＝一教員」制を再考すべきであろう。

(d) 心理的要因（内的要因）

家庭での問題、恋愛の悩みといったプライベートな問題に起因する不安以外にも、アクティブ・ラーニングの実施の妨げとなる心理的要因がある。例えば、中学3年生や高校3年生など人生の重

要なイベントである受験を控える時期となると、受験に必要な知識やスキルを身に着けることを優先に考え、直接関係ないと思われることを軽視する傾向が強くなる。通常であれば授業を活性化するのに効果的なペアワークやグループワークを「受験に役立たない」として敬遠する受講者が多くなることが懸念される。特にペアの相手が自身よりもワークに時間がかかってもたついていると、自分の貴重な学習時間を奪われていると感じる場合がある。大学においても他科目の試験を控えている場合などは、いわゆる内職に励んで目の前の授業に集中していない受講生もいる。また、グループの他メンバーとの関係が良好でないと活動は不活発になり、意欲的な受講生とそうでない受講生の間にますます気まずい空気が流れる。意欲のない学生は意欲的な学生に主導させて楽をするという不均衡が生まれる。その他、受講生の個人的な教員に対する感情（好き、好きでないなど）もALに取り組む姿勢に影響を与えるであろう。

またペアワークが苦手な学生もいる。筆者はかつてペアワークをさせないでほしいと訴えてきた学生を担当したことがある。その学生は比較的英語が得意な学生であったが、自分一人で学ぶほうが自分のペースで学習を進めることができる、あまりよく知らないクラスメートとのペアワークは苦痛だと言った。目から鱗が落ちる思いがしたことを記憶している。学生は教員の一方的な話を聞くよりも、クラスメートと和気あいあい話をしながら学習するほうが楽しいに違いないと思い込んでいたからである。もちろん、内気なためペアワークがうまく進まない学生は常にいる。そのような学生でもしだいに相手と打ち解けていくことが多いものである。やはり授業内だけでなくその前後にも受講生一人一人とコミュニケーションをとったり、教室内での様子を注意深く観察することによって、受講生それぞれの特徴を把握するよう努めることが授業の成功には欠かせないのである。

3. オンライン授業におけるアクティブ・ラーニングの可能性

2020年に世界中を襲った新型コロナウイルス感染症は世界の経済活動の在り方や生活様式、教育方法等に大きな変化をもたらしたことはここで改めて言うまでもない。人から人へ感染する力の強いこのウイルスを避けるためには、物理的な接触接近をできるだけ減らすことが最優先とされ、多くの教育機関がその授業を非対面方式に切り替えた。非対面方式にはいくつかのパターンがある。

(a) オンデマンド型授業

「オンデマンド」(on demand)とは、「要求(必要)に応じて」が原義である。教員が授業資料、課題やテストをweb上で配信配布し、受講者は都合のよい時間(学習が必要なタイミング)に学習を行う方式。(受講者の課題提出等は期限が設けられている。)教員と受講者のリアルタイムの直接のやりとり(ネット上や電話等による)はない。独自のLMS(Learning Management System: 学習管理システム。インターネットやパソコン/スマートフォンで学習を行うeラーニングを実施する際のベースとなるシステム。受講者がログインして学習する受講機能、教員や管理者が受講履歴や成績管理を行う管理機能から成る)を有する大学では、受講生は履修する科目のコースにアクセスし、講義の資料や動画を学習し、課題やテストにとりくむ。課題の提出やテストの実施もweb上で行われ、教員はそれを評価したり、コメントを付して返却したりする。LMSを有さない

多くの日本の小中学校等では、学習プリント等が直接生徒に届けられ、生徒は自宅で学習にとりくみ保護者が丸つけや学習進捗の確認を行うという方式が多く実施された。

オンデマンド方式のメリットは、通学がなく、学習を学習者自身のペースで進められるということである。わかりにくいところがあれば何度も資料を読み返したり、動画を視聴したりすることができるだけでなく、生活の中の都合のよい時間に取り組むことができる。本来であれば大学の教室で講義を受けているはずの時間帯にアルバイトを行い、アルバイト終了後に学習にとりくむことも可能である。また授業内であれば制限時間を設けられる問題も自分のペースで解くことができる。ただし、web上で実施されるテストの場合、回答時間に制限が設けられることもある。

松原聡氏が2020年7月に実施した調査によると「この講義をもう一度、受講経験がなくはじめてから受けるとすると、今のようなオンライン講義がいいか、対面型講義がいいか、どちらでしょうか?」という質問に対し、「強くオンラインを希望」(16%)と「ややオンラインを希望」(24%)の合計は「強く対面型を希望」(16%)と「やや対面型を希望」(17%)の合計を上回るという皮肉な結果が出た⁸⁾。ここで使われている「オンライン授業」とはオンデマンド型授業のことである。オンライン授業が好ましい理由の1位は「通学時間がかからない」(82%)、2位「自分のペースで学習できる」(68%)であるが、「私語がない」(34%)、「教室より集中できる」(22%)などの理由も決して軽視することができないものである(表1参照)。すなわち大学における大人数講義の弱点が浮き彫りになった形である。前章で述べたような大教室における大人数講義においてしばしば見られる弱点が、自宅で受講するオンライン授業では問題とならず、このコロナ禍によって突然出現したオンデマンド授業が予想外の支持を得た結果となった。

一方デメリットは教員と学習者間に直接のやりとりの場がないため、質問があとまわしになる点が挙げられる。また教員は学習者の状況把握が難しい。教室内で問題を解かせる場合は生徒がすぐに疑問を声に出し、教員はその場で対応する。また、教員は生徒の様子を観察することによって生徒がどこに手間取っているか、つまづいている生徒が誰であるかがすぐに把握できる。他の受講者(クラスメート)とのコミュニケーションをその場でとることができないのも、学習の理解を遅ら

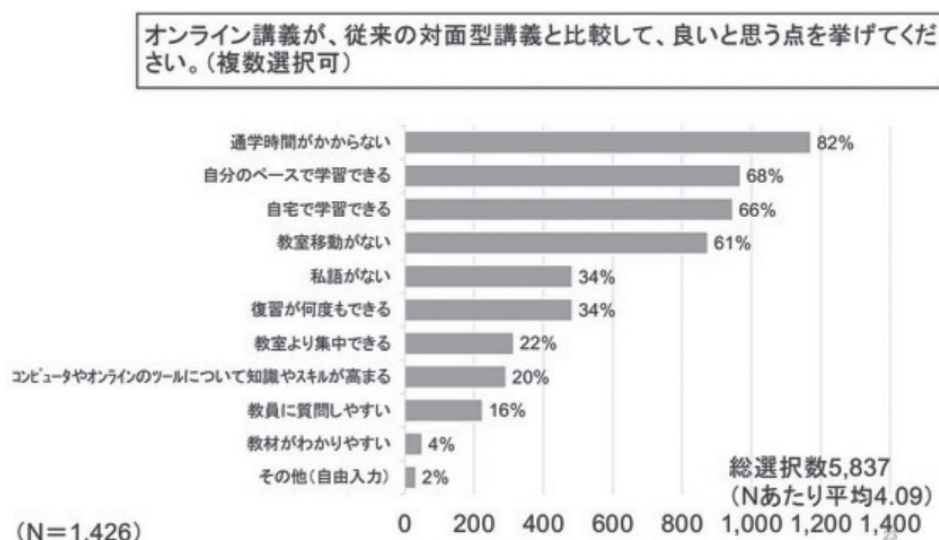


表1 『大学オンライン講義、対面式より人気 「私語がない」「自分のペースで学べる」 東洋大が調査』より
<https://www.itmedia.co.jp/news/articles/2010/14/news179.html>

せる一因となる場合がある。友達との会話による気づきも得にくいであろう。

一方向型、知識注入型の授業進行を主体としてきた講義科目にとっては、コンテンツが充実しさえすれば、教授者側と受講者側の双方にメリットが大きい授業方式と言えるのではないだろうか。例えば放送大学や英国の Open University のようにもともと通信（遠隔）教育を提供する大学として設立された大学では、1科目に多くの者が関り、優れたコンテンツを作成している。今回のコロナ禍でいきなり始まったオンライン授業においては、大学の教員はひとりひとりがそれぞれ資料や動画の用意、配信等を行うこととなった。ICT の技術レベルは教員によって大きな差があり、「学費返還」の声があがった一因となった。しかし、上で述べたようにオンデマンド型授業にも長所があることがわかった今、大学は科目の責任を一人の教員だけに押し付けるのではなく、サポート体制を整えてすぐれたオンデマンド授業を提供できるようにすべきではないだろうか。一大学だけでその体制を整えるのが難しければ、コンソーシアム（単位互換可能な大学連合）の組織力を生かし、複数の大学で共通のオンデマンド型科目を設けてはどうだろうか。知見の共有と限られた原資の活用が、あらたな教育の方向を生み出すのではないか。禍転じて福と為す力が教育にはあるはずである。課題は1科目の受講者数が多くなり、一人の教員だけでは評価に相当の時間がかかるということだろう。評価は複数の者で担当できるような仕組みが望ましい。

(b) 同時双方向型授業

Zoom、Webex、Microsoft Teams といったインターネットビデオ通話（会議）システムを利用した授業のことである。新型コロナウイルスの感染者急増により世界中で急速に増加した授業方式である。メリットは教室で相対すると同様、教員と受講者間、受講者同士で顔を見ながら会話ができることである。ブレイクアウトといって受講者を複数のグループに分けてペアワークやグループワークに取り組ませることも可能である。教員は web カメラに向かって話し、受講者は自分のカメラをオン（自分の顔が映るようにする）またはオフにして（自分の顔が映らないようにして）授業を聴講する。質問があれば「挙手」や「反応」などの機能ボタンを使って意思表示をしたり、チャット（ボックス）というスペースに書き込みをすることができる。デメリットもいくつかある。受講者に国外居住者が含まれると、時差の問題が生じる場合がある。世界各国から留学生を集めている欧米の大学では、コロナ禍のオンライン授業で苦心した点のひとつとして挙げられている。同時双方向型授業は実際の教室で受ける授業のように臨場感があるが、配信者（教員）から遠い地域に住んでいる受講者は、場合によっては真夜中や早朝に授業を受けなくてはならないこととなり、眠気で集中力を欠いたり、生活のリズムが乱れる恐れがある。録画された講義の動画を後で視聴する方法もあるが、それでは「同時双方向」にはならない。

また通信途絶のトラブルも後を絶たない。教員側、受講者側、あるいは通信サービス提供元のトラブルなど要因は様々である。数分以内に回復すれば受講者もなんとか話についていけるが遮断が長くなると集中力が途切れ、講義への復帰を断念してしまうケースがある。

上で触れたブレイクアウトの機能は大変便利であり、教員はグループに入っていって受講者の様子を見たり助言を与えたりすることができるが、同時に複数のグループを見渡すことはできない。実際の教室であれば、ペアワークやグループワークの最中に教室を回って全体の状況を把握することが容易であるが、オンライン授業ではそれができない。実際の授業（大学）でも、講義中に携帯

を操作し講義に集中していない学生がいることがあり、顔の傾き加減などによって教員は「あの学生は今携帯を見ているな」とわかるが、オンラインではそれが難しい。学生の顔が映っている時でも手元までは見えず、学生が講義にどの程度集中しているのか、理解しているのかがわかりにくいのである。受講者がカメラをオフにしている場合、教員はほとんど真っ黒なPCの画面に向かって話すこととなって、うなづく学生の顔を見ることもできず、空虚感を覚えることがある。

一方で、この新型コロナウイルス感染症流行以前には想像もしていなかったメリットもこのオンラインの同時双方向型授業のなかで生まれた。リアルな教室での授業であれば、ペアワークの相手は隣や前後など自分に近いところにいるクラスメートとなるのが普通である。座席が指定されていない場合であれば、ほとんどいつも仲のよい友人の近くに座るため、ペアワークの相手もほとんど毎回同じとなる。しかし、オンラインのブレイクアウトでは教員の操作によってアランダムにペアやグループを生成することができる。(あらかじめ決めておいたり、その場で手動で振り分けることも可能。) 普段はあまり言葉を交わさないクラスメートとのペアワークに緊張する学生もあり、ペア内で会話が弾まないケースもある一方、予想外に打ち解けて盛り上がるペアもある。初対面の人と話すのが苦手という内気な性格の学生にとっては、この半ば無理やりのブレイクアウトは就職活動の面接の準備となるのではと期待している。また対面授業の場合、教室後方の受講者の声が聞こえにくいことがよくあるが、オンラインでは受講者は機器(PCやタブレット等)の前に着席してマイクを通じて発言するので、聞き取れないケースはほとんどない。

筆者もこれまでいわゆる通信教育を受講した経験がある。パーソナルコンピュータやインターネットが普及する前は、郵送や宅配により教材や課題が学習者と教員の間を行き来した。現在でもその方法は残っているが、インターネットの普及により学習教材はインターネット上で配信され、課題や試験も同様にインターネット上で提出・受験するスタイルが一般的になっている。質問はメール等で随時行えるようになっているし、電話やビデオ通話システムによる対話を受け付けている場合もある。しかしこのような個習スタイルでは学習者のモチベーションと教材の質によって学習成果にかなりの差が生じることが容易に予想できる。今回のコロナ禍であれば、「必修科目だから」「(その科目の)単位取得が必要だから」がオンデマンド授業履修の最大の理由、モチベーションであったはずだ。もし必修科目でもなく、卒業要件に関係のない科目だったとしたらどうだろう。対面授業が実施できない状況であるのなら、やはり部分的にでもリアルタイムの同時双方向型授業を実施することが学習者の学習意欲低下阻止に役立つはずである。

4. オンライン授業にも応用可能なアクティブ・ラーニングの実践例

ALは対面授業を前提として論じられ、実践されてきたものであることは言うまでもない。しかし、新型コロナウイルス感染症蔓延という人類未曾有の事態によって、この前提が大きく崩れることとなってしまった。筆者が担当する英語科目においては、問題を受講生に当てて答えさせたり、ペアワークを行わせたりすることが多い。Zoom等のビデオ会議システムを用いた授業の場合、教員が回答者を指名しても、回答者がマイクをオンにし回答を発言するまでに少し間があくことが少なくない。また、Wi-Fiや機器の不調でマイクが入らない学生、カメラが映らない学生がいること

もあり、やはり対面授業のようにスムーズに進行しないことが多い。そのような状況にあっても、実践できる AL は何かと考え、導入したものをここで紹介する。この 2 例は安木真一著『英語力がぐんぐん身につく！ 驚異の音読指導法 54』（明治図書、2010）を参考にした活動である。

(a) 雲隠れ音読

英文の一部を隠したり消したりしながら、学生に英文を暗記させる学習法である。例えば、“Journalists are now used to having their articles commented on by dozens of readers.” という英文をボードに板書し、学生に何度か復唱させる。そのあと教員は単語のいくつかを黒板消しなどで消したうえで、学生に再度英文を暗誦させる。つまり学生が多いようであれば、教員はあらためて全文を読み上げ、記憶への定着を図る。そのあとさらに単語を消し、学生に暗誦をさせる。「あれっ？」という表情で照れ笑いしながらモゴモゴとなる学生が現れるころである。これを数回繰り返していくと、最後は 1 語か 2 語のみが残った状態となるが、ほとんど全員がなんとか全文を暗誦できるようになっている。「暗誦できる人は？」と呼びかけて学生に単独で発表させることもできる。暗誦に成功した学生の表情は誇らしげである。

次にこの活動をグループ分けした学生たちに実践してもらう。グループのなかで教員役を務める者を一人選び、さきほど教員がやったのと同じことをやらせるのである。この際、教員役の学生には初めに教員が扱ったのとは違う文章を選ぶように指示をする。そして「みんなに覚えてもらいたい文章、覚える価値のある文章を選びましょう」と助言する。この指示や助言により、教員役となった学生は真剣なまなざしで教材に目を通し、文選びをする。ちょっと意地悪したい気持ちが起きて、暗誦が大変な長い文を選ぶ学生も出てくる。そして教員役の学生はグループメンバーの前に立ち、各グループに 1 台ずつ与えられたボードに英文を板書する（写真 2 参照）。模擬教員であるとしても、教員の視点、立場にたってクラスメートをリードするという活動は学生に責任感を与え、立ち居振る舞いや声の張りまで違ってくる。passive だった学生が active な立場にたち、「教える」という行為を通して学びを得る。私がこの活動を「雲隠れ」と呼ぶのは、雲のように初めは全体が見えていても次第に消えていき、やがてはすっかり見えなくなるものの、そのころには生徒の頭、心のなかに雲（英文）が居場所を移しているからである。

この活動をオンライン上で実施する場合、学生の自宅にボードを用意させることは難しいが、A4 サイズの紙 1 枚でも実施は可能である。紙に書いた場合、消しゴムで消してもきれいには消えないかもしれないので、付箋を用意させて単語を隠すという方法もある。時間が許す限り役割を交替してできるだけ多くの学生に教師の緊張感を体験させるのが効果的であろう。英文の暗記・暗誦は、語彙力だけでなく、英文の構造理解力の向上にもつながる。

(b) 逆さま読み

テキストと時計があれば容易に実施可能な活動である。授業で使用しているテキスト中の reading 教材を 1 つ選び、テキストを逆さまに持って音読させるという活動である。逆さまに見るとよく知っているはずの英単語がわからなくなり、読めなくなる。学生は「こんなはずじゃない」といったような表情で真剣に読み進めていく。逆さまにして読むことが英語力向上に役立つのかと疑問に思う人もいるかもしれないが、この活動は発話者の語彙力・英語力を歴然と示す活動である。

音読をしていきながら、ある単語を違う単語と思い込んで読み上げてしまった場合、「なんか文法的におかしいな」「ここにこんな単語がくるかな？」などと違和感を感じるのが大事である。試しに母語で書かれた文章を逆さ読みしてみるとよい。正位の場合よりは遅いが、初見でもそれほどつかえることなくスムーズに読めるはずである。やはり普段から英語にたくさん触れておくことが大事だということを認識させる活動と言えよう。ただ目に見えるものを口に出して言うだけでなく、それが英文として不自然なものでないかどうかを判断する力を養う活動でもあるのだ。

逆さま読みは一人でも行うことができるが、この活動はペアで実施するほうがより効果的である。読み手が読む間、聞き手は時間を測り、読み手がつつかえてどうしても読めない単語があった場合は助けて（教えて）あげることで活動がスムーズに進む。役割を交替すると後攻となる学生は一度正位で見たテキストを読むことになって有利な立場となるので、5秒などのハンデを与えるとよいかもしれない。そして両者とも終了したあとで、感想を共有したり、どこが難しかったかを振り返ることが、音読の意義の再認識につながる。教室（対面）でもオンラインでも、実施方法には相違がなく、導入しやすい活動と言えよう。オンラインであればブレイクアウト機能によりペアを形成し、それぞれ活動させる。再集合後には速く読むことができた学生に名乗り出てもらい、もう一度クラス全体の前で披露してもらうのもよいだろう。ペアワークのときよりも速く読めたら、音読に対する自信が高まるに違いない。

以上の2例は語学科目での実践であるが、語学以外の講義科目でも応用可能である。たとえばテキスト中のある章で重要な一文を使って受講者たちに「雲隠れ音読」をさせてみてはどうか。ブレイクアウトで教員役の学生自身に文を選択させることもできる。母語で書かれた教材であっても要点理解の定着に役立つはずである。また同様に「逆さま読み」も新鮮な驚きを受講者に与えるであろう。聞き手側はパートナーの逆さま読みを確認する過程で、テキストへの理解を深めるに違いない。対面授業時に大人数の講義で即座にグループ形成が難しければ、隣の人とのペアでも構わない。ペアの相手が見つけれない受講者には「一人でやってみてもいいですよ」と声をかければ、一応全受講者に対して新たな学びの体験を提供できたことになる。

おわりに

コロナ禍の中で各種学会やセミナーも相次いで中止もしくはオンライン開催となった。直接開催地に出かけて行って多くの教育者や研究者と対話機会を持つと、わざわざ遠方地まで足を運んだ意義を強く感じる。その機会を持てないことは大変残念であるが、オンラインの学会やセミナーは移動時間がないため参加しやすく、筆者の場合、参加回数は昨年度までの学会出張回数に比べ増加した。今もなおコロナ禍で表出した教育課題やそれに対する有効な教育方法が盛んに提唱され、全世界の教育者がその経験や知見を共有しようとしている。教材出版会社もオンライン授業において使いやすい教材の開発を急いでいる。

本稿では筆者の担当する語学科目を中心にアクティブ・ラーニング実施の課題、展望について論じてきたが、冒頭に述べたように大学生の学力低下に歯止めをかけ考える力を育てるためには、従

来の知識注入型授業の改革が必要である。少子化が続いている日本において、マンモス大学＝マンモス教育の時代に決別し少人数教育や手厚いサポートを導入することが学力の質を高めることになる。海外の大学によく見られるように、1科目の単位数を大きくし週に複数回授業を実施することも検討してよいだろう。いずれにしても、一教員、一大学に任せるのではなく、国全体で大学のあり方を考え直す時が来ている。

[注]

- 1) Active Learning に対する日本語表記は「アクティブ・ラーニング」と「アクティブラーニング」の2通りがあるが、本論では文科省の用語集に倣い「アクティブ・ラーニング」と表記する。
- 2) ベネッセ教育総合研究所「高大接続に関する調査」
<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=4338>
- 3) Bonwell, Charles; Eison, James(1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Ashe-Eric Higher Education Reports. Information Analyses - ERIC Clearinghouse Products(071).
- 4) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- 5) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2015/12/11/1361110.pdf
- 6) 東洋大学ポータルサイト内「施設設備」ページによると、白山キャンパス5号館に設置されているAL用教室は2室で通常時の収容人数はともに40名、面積の平均は86.85m²である。一方、通常時収容人数551名の教室の面積は476m²、504名の教室は400.57m²であり、この2教室における学生1名あたりの面積は平均で約0.83m²である。
<https://www.toyo.ac.jp/room/#/%E7%99%BD%E5%B1%B1%E3%82%AD%E3%83%A3%E3%83%B3%E3%83%91%E3%82%B9/1%E5%8F%B7%E9%A4%A8/%E5%9C%B0%E4%B8%8B2%E9%9A%8E>
- 7) JACET（大学英語教育学会）2017年度国際大会（於青山学院大学）特別講演「学習者としての主体形成を目指すアクティブラーニング」
- 8) ITmedia NEWS「大学オンライン講義、対面式より人気 「私語がない」「自分のペースで学べる」 東洋大が調査」2020年10月14日
<https://www.itmedia.co.jp/news/articles/2010/14/news179.html>

[参考文献・資料]

- 亀倉正彦（2016）『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』（溝上慎一監修 アクティブラーニング・シリーズ第7巻）東信堂
- 中央教育審議会（2012）「用語集」『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 中井俊樹（編著）（2015）『アクティブラーニング』（シリーズ 大学の教授法3）玉川大学出版部
- 永田敬・林一雅（編著）（2016）『アクティブラーニングのデザイン 東京大学の新しい教養教育』東京大学出版会
- 橋本勝（編）（2017）『ライト・アクティブラーニングのすすめ』ナカニシヤ出版
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（編著）（2015）『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房
- 森朋子・溝上慎一（編）（2017）『アクティブ・ラーニング型授業としての反転授業』ナカニシヤ出版
- 文部科学省（2015）「アクティブラーニングに関する議論」資料2 教育課程企画特別部会 論点整理（案）補足

資料 (4)

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/09/04/1361407_2_4.pdf

渡部淳 (2020) 『アクティブラーニングとは何か』 岩波書店

Potentialities of Active Learning

Kaoru SATO

Abstract

Teacher-centered instruction, or a one-way teaching style, has been regarded as one of the causes of decline in university students' academic ability in Japan. Even if faculty members have excellent research achievements, they have not necessarily undergone pedagogical training. Additionally, some professors are not familiar with introducing interactive-style lessons into their courses. This is partly because universities do not require a teaching certificate or teaching skills for recruiting university faculty members. Even if educational achievements are required, they would be nothing more than having teaching experience at a Japanese university. Nevertheless, universities are now encouraging faculty members to introduce active learning style lessons to deepen students' understanding.

This paper provides an overview of active learning and examines the problems and potentialities of active learning implementation at Japanese universities, particularly under the circumstances of COVID-19 pandemic.

Keywords

active learning, university, teaching style, one-way, interactive, passive